

Holtappels, Heinz Günter; Rollett, Wolfram

Schulentwicklung in Ganztagsschulen. Zur Bedeutung von Zielorientierungen und Konzeption für die Qualität des Bildungsangebots

Stecher, Ludwig [Hrsg.]; Allemann-Ghionda, Cristina [Hrsg.]; Helsper, Werner [Hrsg.]; Klieme, Eckhard [Hrsg.]: *Ganztägige Bildung und Betreuung. Weinheim u.a. : Beltz 2009, S. 18-39. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 54)*



Quellenangabe/ Reference:

Holtappels, Heinz Günter; Rollett, Wolfram: Schulentwicklung in Ganztagsschulen. Zur Bedeutung von Zielorientierungen und Konzeption für die Qualität des Bildungsangebots - In: Stecher, Ludwig [Hrsg.]; Allemann-Ghionda, Cristina [Hrsg.]; Helsper, Werner [Hrsg.]; Klieme, Eckhard [Hrsg.]: *Ganztägige Bildung und Betreuung. Weinheim u.a. : Beltz 2009, S. 18-39 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-69565 - DOI: 10.25656/01:6956*

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-69565>

<https://doi.org/10.25656/01:6956>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

<http://www.beltz.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Zeitschrift für Pädagogik · 54. Beiheft

Ganztägige Bildung und Betreuung

Herausgegeben von

Ludwig Stecher, Cristina Allemann-Ghionda, Werner Helsper
und Eckhard Klieme

Beltz Verlag Weinheim und Basel

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder auf ähnlichem Wege bleiben vorbehalten. Fotokopien für den persönlichen oder sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopie hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder genutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG Wort, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 80336 München, bei der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

©2009 Beltz Verlag · Weinheim und Basel
Herstellung: Klaus Kaltenberg
Gesamtherstellung: Druckhaus »Thomas Müntzer«, Bad Langensalza
Printed in Germany
ISSN 0514-2717
Bestell-Nr. 41155

Inhaltsverzeichnis

<i>Ludwig Stecher/Cristina Allemann-Ghionda/Werner Helsper/Eckhard Klieme</i> Ganztägige Bildung und Betreuung – Einleitung	7
--	---

Ganztagsschulen als Organisationskonzept

<i>Heinz Günter Holtappels/Wolfram Rollett</i> Schulentwicklung in Ganztagsschulen. Zur Bedeutung von Zielorientierungen und Konzeption für die Qualität des Bildungsangebots	18
---	----

<i>Franz Prüß/Susanne Kortas/Matthias Schöpa</i> Die selbstständige(re) Ganztagsschule	40
---	----

<i>Bettina Arnoldt</i> Der Beitrag von Kooperationspartnern zur individuellen Förderung an Ganztagsschulen	63
--	----

<i>Christine Steiner</i> Mehr Chancengleichheit durch die Ganztagsschule?	81
--	----

<i>Gudrun Meister</i> Auswirkungen aktueller demographischer Entwicklungen auf die Ganztagsschulentwicklung von Sekundarschulen im Land Sachsen-Anhalt	106
--	-----

Lernprozesse und Wirkungen

<i>Beth M. Miller/Kimberly A. Truong</i> The Role of Afterschool and Summer in Achievement. The Untapped Power of Afterschool and Summer to Advance Student Achievement	124
---	-----

<i>Natalie Fischer/Hans Peter Kuhn/Eckhard Klieme</i> Was kann die Ganztagsschule leisten? Wirkungen ganztägiger Beschulung auf die Entwicklung von Lernmotivation und schulischer Performanz nach dem Übergang in die Sekundarstufe	143
---	-----

Fritz-Ulrich Kolbe/Sabine Reh

Adressierungen und Aktionsofferten. Möglichkeiten und Grenzen der Bearbeitung der Differenz von Aneignen und Vermitteln in pädagogischen Praktiken von Ganztagschulen. Zwischenergebnisse aus dem Projekt „Lernkultur- und Unterrichtsentwicklung an Ganztagschulen“ (LUGS)	168
---	-----

Betreuung und Zeitpolitik

Cristina Allemann-Ghionda

Ganztagschule im europäischen Vergleich. Zeitpolitiken modernisieren – durch Vergleich Standards setzen?	190
--	-----

Karen Hagemann

Die Ganztagschule als Politikum. Die bundesdeutsche Entwicklung in gesellschafts- und geschlechtergeschichtlicher Perspektive	209
---	-----

Monika Mattes

Ganztagserziehung in der DDR. „Tagesschule“ und Hort in den Politiken und Diskursen der 1950er- bis 1970er-Jahre	230
--	-----

Livia Sz. Oláh

Zeitpolitiken und Fertilität. Fertilitätsraten, Frauenerwerbstätigkeit und die Zeitstrukturen frühkindlicher Betreuung und Bildung im Europa der Nachkriegszeit	247
---	-----

Ivo Züchner

Zusammenspiel oder Konkurrenz? Spurensuche zum Zusammenhang von schulischen Ganztagsangeboten und dem Zeitregime von Familien	266
---	-----

Heinz Günter Holtappels/Wolfram Rollett

Schulentwicklung in Ganztagschulen

Zur Bedeutung von Zielorientierungen und Konzeption für die Qualität des Bildungsangebots

Mit Unterstützung des Bundesinvestitionsprogramms „Zukunft Bildung und Betreuung“ (vgl. BMBF 2003) hat seit 2003 in Deutschland ein zügiger Ausbau von Ganztagschulen bei hohem Implementationstempo stattgefunden. Der Anteil der Ganztagschulen an allen Schulen (Verwaltungseinheiten) konnte von 16,3 Prozent in 2002 auf 33,6 Prozent in 2006 mehr als verdoppelt werden (vgl. KMK 2008). Die rasante quantitative Aufwärtsentwicklung fordert dazu heraus, Fragen zur Qualität der Ganztagschulen und zu den damit korrespondierenden Entwicklungsbedingungen zu stellen. Die Beantwortung dieser Fragen gestaltet sich umso dringlicher, als sich der Anteil von ganztags beschulten Schüler/innen an allen Schüler/innen auf insgesamt nur 17,6 Prozent (in 2006, gegenüber 9,8 Prozent in 2002) beläuft (vgl. ebd. S. 8), so dass trotz der gestiegenen Quote in einem großen Teil der Schulen bei weitem nicht alle Schüler/innen im Ganztagsbetrieb lernen. Damit wird zum einen der häufig offen organisierte Charakter des Ganztagsangebotes deutlich (vgl. ebd. S. 14), zum anderen müssen aufgrund niedriger Teilnahmequoten in einem nicht unbeträchtlichen Teil der Schulen Anspruch und Bedeutung der Ganztagskonzeptionen für die Schulentwicklung hinterfragt werden.

Aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive sind bei diesen Entwicklungen im Schulsystem sowohl bildungs- und schultheoretische Fragen als auch Aspekte der Schulentwicklung sowie der Schulqualität im Hinblick auf Wirkungen in der pädagogisch-organisatorischen Schulgestaltung und der Ergebnisse bei den Lernenden von zentralem Interesse. Der vorliegende empirische Beitrag befasst sich unter bildungs- und schultheoretischen Aspekten mit pädagogischen Zielorientierungen und der Qualität des Bildungsangebotes von Ganztagschulen. Unter Schulentwicklungsperspektiven wird im Längsschnitt über zwei Messzeitpunkte untersucht, inwieweit sich Ziele und Konzeption, die Merkmale der Schulorganisation und des Entwicklungsprozesses sowie der Organisationskultur als relevante Einflussbedingungen für die Entwicklung des Bildungsangebotes hinsichtlich erweiterter Lerngelegenheiten und extracurricularer Angebote erweisen. Die deskriptiven Ergebnisse sowie die bi- und multivariaten Analysen konzentrieren sich auf die Sekundarstufe I und basieren auf Schulleitungs- und Lehrkräftedaten aus den Längsschnitterhebungen der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG)¹ an 245 Schulen aus 14 Bundesländern.

1 Die Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen wird gefördert vom Bundesministerium für Bildung und Forschung in Kooperation mit dem Europäischen Sozialfonds und den Kultusministerien der Länder.

1. Theoretische Reflexionen und Forschungsstand

Die bildungs- und schultheoretische Bestimmung der Ganztagsschule fokussiert – im Sinne des Verhältnisses von Schule und Gesellschaft – auf die Frage, was Ganztagschule leisten soll. Eine solche pädagogisch-konzeptionelle Perspektive thematisiert die pädagogischen Ziele und die Bildungskonzeption, wobei sich Zielorientierungen an den lernbezogenen und sozialisatorischen Bedürfnissen von Kindern und Jugendlichen ausrichten und an den Bildungsanforderungen orientieren. Insgesamt lassen sich vier Begründungslinien als Quelle für ganztagsschulspezifische Zielorientierungen unterscheiden (vgl. Holtappels 2006):

- 1) Im Hinblick auf die Vereinbarkeit von Familie und Berufsleben und der zeitlichen Versorgung mit Lern- und Freizeitmöglichkeiten stellen ganztägige Schulen einen gesellschaftlichen Beitrag zur Sicherstellung und zur Qualitätssteigerung der sozio-kulturellen Infrastruktur dar. Schulen in Ganztagsform erlangen so Bedeutung als sozial- und wirtschaftspolitisches Instrument zur Unterstützung der Erwerbstätigkeit, womit für die Familien und Lernenden vielfach eine bessere ökonomische Grundlage für gesellschaftliche und bildungsbezogene Teilhabechancen ermöglicht wird.
- 2) Angesichts des Wandels der außerschulischen Sozialisationsbedingungen aufgrund wechselnder Familienkonstellationen, divergierender Erziehungsformen und des Rückgangs an Sozialkontakten in Nachbarschaft und Wohnumfeld erfüllen Ganztagsschulen Sozialisationsleistungen – vor allem bezüglich sozialer Kontakte und sozialer Integration. Zugleich tragen sie auch zu den für schulisches Lernen erforderlichen Lernvoraussetzungen bei den Schüler/innen bei.
- 3) Wenn zunehmend höhere formale Anforderungen an die Qualifikation von Schulabgänger/innen gestellt werden und sich zugleich auch inhaltlich Bildungsanforderungen verändert haben, müssen Schulen einerseits die Lernenden zu höheren Bildungsgängen und -abschlüssen führen, andererseits neben Fachwissen – angesichts komplexerer Zusammenhänge in Lebenswelt und Berufspraxis – überfachliche Schlüsselkompetenzen vermitteln. Dazu bedarf es einer entwickelten Lernkultur mit differenzierten und variablen Lernarrangements, um alle Schüler/innen zu erreichen und zu fördern, aber auch um erweiterte Lernzugänge und -gelegenheiten zu bieten.
- 4) Nicht zuletzt sollten Ganztagsschulen auf Entwicklungsbedarfe reagieren, die durch die Befunde der Schulleistungs- und Schulqualitätsstudien deutlich werden: hohe Anteile von Risikogruppen bezüglich der Schülerkompetenzen, die soziale Chancengleichheit bei der Bildungsbeteiligung und beim Kompetenzerwerb und anhaltend hohes Schulversagen in der Bildungslaufbahn (Schulabgänger/innen ohne Abschluss, kumulierte Repetentenquoten und Dominanz von Schulformabstiegen unter Schulwechselnden). Hier könnten Ganztagsschulen durch die Erweiterung von Lerngelegenheiten und die Gestaltung extracurricularer Aktivitäten, die auf die Weiterentwicklung der Lern- und Förderkultur abzielen, Wirkungen entfalten, um Begabungspotenziale besser auszuschöpfen, die gesamte Leistungsbreite besser zu fördern, Benachteiligungen aufgrund sozioökonomischer Herkunft und Migrationshintergrund auszugleichen und Schulversagen zu vermeiden.

Welche Bedeutung haben Zielorientierungen und pädagogische Konzeptionen einerseits und schulorganisatorische Bedingungen andererseits für die Qualität des Bildungsangebotes? Für diese im Zentrum dieses Beitrages stehende Fragestellung können im aktuellen Forschungsstand einschlägige Befunde, aber auch Forschungsdefizite ausgemacht werden: Wie empirische Studien nachweisen, bestehen durchaus Auswirkungen von kontinuierlich eingesetzten Maßnahmen (im Sinne von „continuous school improvement“, vgl. Bernhardt 2004) zur Optimierung von Implementationsverläufen allgemein sowie von bestimmten Aspekten des Schulentwicklungsprozesses auf das Gelingen der Schulentwicklungsarbeit. Schulbezogene Innovationsstudien (vgl. z.B. Hameyer 1992; Haenisch 1993, 2004; Holtappels 2004), insbesondere Studien über die Entwicklung von Schulen mit erweitertem Zeitrahmen (vgl. Holtappels 1997, 2002; Haenisch 2003; Ramseger u.a. 2004, S. 164ff.), konnten Konzept- und Prozessvariablen der Schulentwicklungsarbeit identifizieren, die Einfluss auf die Qualität der Organisation der Schule, die Weiterentwicklung der Angebote und letztendlich der Lernkultur der Schule haben. Zu nennen sind: pädagogische Zielvorgaben, Motive der Schulentwicklung, Akzeptanz des innovativen Konzeptes im Kollegium, konzeptionelle Festlegungen und Integration der Innovation im Schulkonzept bzw. -programm, das Ausmaß der Beteiligung der verschiedenen schulischen Gruppen an der Entwicklung und der Steuerung der Innovation sowie der Einsatz systematischer Schulentwicklungsmaßnahmen (z.B. Strategien zur Organisationsentwicklung, der Programmarbeit oder der internen Evaluation). In den oben erwähnten Studien zur Erweiterung der Zeitorganisation in Grundschulen konnte die Bedeutung von Prozessvariablen der Schulentwicklungsarbeit von Lehrerkollegien für die Entwicklung der Lernkultur nachgewiesen werden, insbesondere für eine höhere Variabilität von Lernarrangements und die Erweiterung der vorhandenen Lerngelegenheiten.

Die Übertragbarkeit der angeführten Befunde auf die Entwicklung von Ganztagschulen ist allerdings noch weitgehend offen. Die ersten Berichte zu Querschnittsergebnissen der StEG-Untersuchung zeigen jedoch, dass ähnliche Bedingungsfaktoren auch im Ganztagschulkontext wirksam werden (vgl. dazu Holtappels/Rollett 2007).

In welcher Form und mit welcher Qualität ganztägige Schulen pädagogisch gestaltet werden, hängt neben Prozessfaktoren der Schulentwicklungsarbeit nicht zuletzt auch von ihrer inneren Schulorganisation und ihrer Organisationskultur ab. Die jeweiligen Organisationsstrukturen und die Organisationskultur in der Einzelschule bestimmen schließlich darüber, inwieweit ein für Innovationen förderliches Milieu und eine effektive Infrastruktur bereit stehen. Die Bedeutung der schulischen Organisationskultur, vor allem bezüglich der Innovationsbereitschaft des Kollegiums und der Intensität der Lehrerkoooperation, wurde insbesondere für wirksame Schulprogrammarbeit empirisch nachgewiesen (vgl. Holtappels 2004).

Innovationsförderliche Organisations- und Prozessmerkmale zeigen sich auch in Studien zur Wirksamkeit von Schulen auf Lernergebnisse (vgl. Mortimore u.a. 1988; Sammons/Hillmann/Mortimore 1995; Leithwood 2000; siehe den Überblick bei Holtappels/Voss 2006).

Dass die Organisation und die pädagogische Konzeption die Entwicklung der Lernkultur insbesondere in Bezug auf die Praxis von differenzierten Lernformen und fördern-

den Lernarrangements beeinflussen, konnte in Studien an Schulen mit erweitertem Zeitrahmen nachgewiesen werden: So konnten die Untersuchungen zu vollen bzw. verlässlichen Halbtagsgrundschulen zeigen, dass zu den entwicklungsförderlichen Bedingungen eine flexible Zeitorganisation und Rhythmisierung, Teamarbeit und intensive Lehrerkooperation, die Existenz und Akzeptanz eines pädagogischen Konzeptes sowie ein günstiges Innovationsklima zählen (vgl. Holtappels 1997, 2002; Holtappels/Heerdegen 2005). In den von Hameyer u.a. (1992) und Haenisch (1993) untersuchten Schulentwicklungsverläufen zeigte sich, dass erfolgreiche schulische Innovationsprozesse durch die Konzentration auf zentrale Ziele und erprobte Ansätze, Zielklarheit und Verbindlichkeit der Zielsetzungen, schrittweises Vorgehen sowie Feedback und Überprüfung des Erfolges gestützt werden.

Zu den förderlichen Bedingungen für gelingende Verläufe der Innovation zählen daher ein entwickeltes Schulkonzept, das sich besonders der Erneuerung widmet, ebenso wie Zielorientierungen und konzeptionelle Vereinbarungen, die Konsens und Verbindlichkeit zum Ausdruck bringen. Entsprechende Entwicklungsaktivitäten der Schule im Rahmen der Planung und Entwicklung der Reformkonzeption, die Anwendung möglichst systematischer und planvoll eingesetzter Verfahren und Strategien (z.B. im Zuge der Organisationsentwicklung, der Schulprogrammarbeit oder Evaluation) in Form kooperativer Entwicklungsarbeit des Kollegiums, eine schulweite Partizipation und eine breite Akzeptanz im Lehrerkollegium bilden hier eine wichtige Grundlage (vgl. Holtappels 2003, S. 111ff.; s. dazu auch Holtappels 1997, 2002).

Die Weiterentwicklung der Ganztagsschullandschaft ist wesentlich an die Identifizierung jener schulischen Bedingungen geknüpft, die die Chancen eines gelingenden Ganztagschulausbaus erhöhen bzw. das Risiko weniger erfolgreicher Entwicklungsverläufe reduzieren. Generell steht und fällt der Erfolg eines Ganztagsschulbetriebes mit der Qualität des an der Schule bestehenden Ganztagsangebotes. Im Folgenden wird in diesem Zusammenhang insbesondere der Frage nachgegangen, welche schulischen Bedingungen geeignet sind, Unterschiede im Umfang und in der inhaltlichen Breite des von den Schulen realisierten Ganztagsangebotes zu erklären. Umfang und Breite sind insofern relevante Qualitätsindikatoren, weil eine differenzierte und vielfältige Angebotsstruktur über mehrere Gestaltungsfelder eher gewährleistet, dass alle Lernenden mit ihren unterschiedlichen Lernbedürfnissen und Interessen durch erweiterte Lerngelegenheiten erreicht werden.

Der Einfluss von Konzept-, Struktur- und Prozessvariablen im Zusammenspiel wurde in der Schulentwicklungsforschung bisher noch unzureichend oder nur in Teilbereichen erforscht. Vor allem die an den Schulen entwickelten Zielorientierungen und konzeptionellen Gestaltungsaspekte gehören zu den relativ wenig berücksichtigten Einflussgrößen.

In einem theoretischen „Rahmenmodell zur Erklärung der Ausbauqualität des Ganztagsbetriebes“ (vgl. Holtappels/Rollett 2007) werden drei Bereiche bzw. Gruppen von Variablen unterschieden, die geeignet sind, die Ausbauqualität des Ganztagsbetriebes zu beeinflussen. Dem Qualitätsbereich „Ziele und Konzeption“ kommt dabei ein besonderer Stellenwert zu, da seine Elemente den vorzunehmenden Schulentwicklungsprozess

entscheidend mitstrukturieren und einen wichtigen Orientierungsrahmen für die geplante Entwicklungsarbeit liefern. Die in Abbildung 1 dargestellten Bereiche des Rahmenmodells zur Erklärung der Ausbauqualität des Ganztagsbetriebes lassen sich in aller Kürze wie folgt beschreiben:

- 1) „*Ziele und Konzeption*“: Auf dieser Dimension werden Variablen zusammengefasst, die die Ziele, welche die Schulen mit dem Ganztagsbetrieb verfolgen, und den von ihnen erreichten konzeptionellen Entwicklungsstand abbilden. Zu nennen sind hier z.B. die Zielorientierung der Schulen in ihrer pädagogischen Arbeit im Ganztagsbetrieb, Gründungsmotive für die Einrichtung des Ganztagsbetriebs, konzeptionelle Festlegungen im Schul- bzw. Ganztagskonzept sowie die konzeptionelle Verbindung von Unterricht und Ganztagsselementen.
- 2) „*Organisationskultur*“: Dieser Qualitätsbereich spiegelt die organisationskulturellen Bedingungen der Schulen wider. Hier werden Variablen, wie z.B. das Gelingen inner-schulischer und außerschulischer Kooperation, die Innovationsbereitschaft, der kollegiale Konsens und Zusammenhalt, die Beteiligung der Lehrkräfte am Ganztagsbetrieb sowie die Einbindung der Elternschaft zusammengefasst.
- 3) „*Entwicklungsprozess*“: Mit den Variablen des „Entwicklungsprozesses“ wird der Verlauf des eigentlichen Schulentwicklungsprozesses, der dem Ganztagsausbau zugrunde liegt, dargestellt. Darunter ist z.B. die Art und Intensität von Maßnahmen der Schul-, Organisations- und Qualitätsentwicklung, die Nutzung externer Ressourcen oder die Einbindung und Mitarbeit der verschiedenen am Schulleben beteiligten Gruppen am Ganztagsentwicklungsprozess zu verstehen.
- 4) „*Ausbauqualität des Ganztagsbetriebes*“: Die Variablen, die den Erfolg des Ganztagschulausbaus anzeigen, umfassen im Rahmenmodell verschiedene Kriterien, die das Ergebnis eines mehr oder minder gelungenen Ganztagschulausbaus beschreiben. Zentrale Komponenten sind hier z.B. der Umfang und die Breite des Ganztagsangebotes, die Art und Intensität der Schülerbeteiligung am Ganztagsangebot, der zeitliche Umfang des Ganztagsbetriebes oder die Zufriedenheit der am Schulleben beteiligten Gruppen mit dem Ganztagsbetrieb.

Zentrale Annahmen des Modells beziehen sich auf die Wechselbeziehungen zwischen den Bereichen „Ziele und Konzeption“, „Organisationskultur“ und „Entwicklungsprozess“. So beeinflussen schulische Ziele und konzeptionelle Fundierung sowohl den Entwicklungsprozess zur Einführung des Ganztagsbetriebes als auch die schulische Organisationskultur. Bedingungen des ganztagspezifischen Entwicklungsprozesses und der Organisationskultur sind ihrerseits geeignet, Einfluss auf die Ebene der Ziele und Konzepte zu nehmen. Zudem besteht in dem Modell zwischen den Variablen, die den Entwicklungsprozess der Ganztagschulen und die Ausprägungen der Organisationskultur kennzeichnen, eine wechselseitige, über Veränderungen der schulischen Zielorientierungen bzw. konzeptionellen Grundlagen vermittelte, Abhängigkeitsbeziehung (zur Darstellung des theoretischen Rahmenmodells vgl. Holtappels/Rollett 2007 und Rollett/Holtappels 2008).

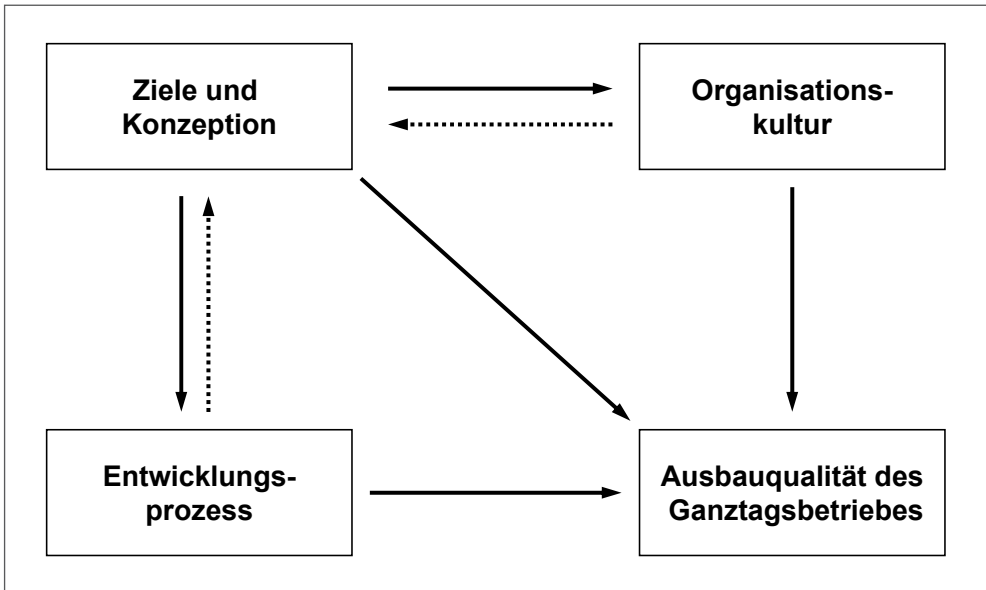


Abb. 1: Theoretisches Rahmenmodell zur Erklärung der Ausbauqualität des Ganztagsbetriebes: Das Bedingungsgefüge zwischen den Bereichen „Ziele und Konzeption“, „Organisationskultur“, „Entwicklungsprozess“ und „Ausbauqualität des Ganztagsbetriebes“ (vgl. Holtappels/Rollett 2007)

Im Folgenden wird empirisch der Bedeutung der schulintern gehegten ganztagsbezogenen Zielsetzungen und konzeptionellen Festlegungen für die Angebotsqualität des Ganztagsbetriebes der Schulen sowie weiteren Prädiktoren in Form von Organisations- und Prozessvariablen nachgegangen. Dazu werden Daten der ersten beiden Erhebungswellen (2005 und 2007) des StEG-Forschungsprogramms (vgl. Holtappels u.a. 2007) herangezogen.

2. Forschungsleitende Fragestellungen und methodische Anlage

Ziel der Analysen im vorliegenden Beitrag ist es, zu überprüfen, ob sich die in dem oben dargestellten theoretischen Rahmenmodell postulierte Abhängigkeitsbeziehung zwischen Zielorientierungen und Konzeption einerseits und der Ausbauqualität (hinsichtlich Angebotsumfang und -breite) andererseits in Ganztagschulen nachweisen lässt, und zu klären, inwieweit die längsschnittliche Entwicklung in der Qualität des ganztägigen Bildungsangebotes auf Variablen der zielbezogenen bzw. konzeptionellen Arbeit, der Organisationskultur und der Entwicklungsprozesse in den Ganztagschulen zurückgeführt werden kann.

Durch die Identifikation und Beschreibung von acht „Angebotsentwicklungstypen“ (vgl. Rollett/Holtappels 2008) konnten bereits wertvolle Hinweise auf relevante Ein-

flussfaktoren des Verlaufs der Angebotsentwicklung im Ganztagsbetrieb gewonnen werden. Die Ergebnisse verwiesen dabei auf komplexe und multiple Bedingungsgefüge und äußerst differenzierte Gegebenheiten und Entwicklungsverläufe. Daher wäre die Identifikation von grundlegenden Gelingensfaktoren, die für die Ganztagsschulentwicklung allgemein gültig bzw. übertragbar sein könnten, von großem Wert, sowohl zur Schließung von Forschungslücken in der Schulentwicklungs- und Ganztagsschulforschung als auch für die praktische Entwicklungsarbeit mit und in Schulen.

Die im Folgenden berichteten Analysen basieren auf den längsschnittlichen Erhebungen der Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen (StEG) an insgesamt 373 Ganztagsschulen im Primar- und Sekundarbereich in 14 Bundesländern. Das Forschungsprogramm wird von einem Konsortium der Forschungsinstitute Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) in Frankfurt, Deutsches Jugendinstitut (DJI) in München und Institut für Schulentwicklungsforschung (IFS) in Dortmund von 2004 bis 2010 in drei Erhebungswellen (2005, 2007 und 2009) durchgeführt. Den im Folgenden dargestellten Analysen liegen die Daten der ersten beiden Wellen zugrunde. Die StEG-Studie ist mehrperspektivisch angelegt. Es wurden die Schulleitungen ($n = 313$), die Lehrkräfte ($n = 6.706$), das weitere pädagogisch tätige Personal ($n = 1.665$), die Eltern ($n = 18.120$), die Schüler/innen ($n = 26.305$) und die Kooperationspartner der Schulen ($n = 648$) einbezogen (Sampleangaben zu den Nettostichprobengrößen der zweiten Welle). Im vorliegenden Beitrag konzentrieren wir uns auf die Daten der Schulleitungen und Lehrerkollegien der Sekundarstufenschulen. Die hier berichteten Analysen stützen sich dabei auf jene Schulen, die zu beiden Zeitpunkten an der StEG-Erhebung teilgenommen und Angaben zu ihrem Ganztagsbetrieb gemacht haben (245 Panel-Schulen). Die Daten werden entsprechend dem in der StEG-Studie bestehenden Stichprobenplan gewichtet. Die in diesem Beitrag einbezogenen Prädiktoren wurden durchgängig über adaptierte bzw. neuentwickelte Likert-Skalen erfasst (zur Skalendokumentation s. Quellerberg 2008 i. Dr.; sowie Holtappels u.a. 2007).

Zur Erfassung der Struktur des jeweiligen Ganztagsangebotes wurden die Schulleitungen der untersuchten Schulen zum ersten und zweiten Erhebungszeitpunkt nach dem Spektrum der Angebote im Ganztagsbetrieb an ihrer Schule befragt. Zu diesem Zweck wurde ihnen eine umfassende Liste von Angebotselementen, die im Ganztagsbetrieb vorgesehen werden können, mit der Bitte vorgelegt, jene anzukreuzen, die derzeit an ihrer Schule realisiert werden. Jedes der Angebotselemente wurde einem von vier Angebotstypen zugeordnet: 1.) Hausaufgabenbetreuung und Förderung (z.B. Hausaufgabenhilfe, Förderangebote für Schüler/innen mit hohen bzw. niedrigen Fachleistungen oder Nicht-Muttersprachler/innen), 2.) fachbezogene Angebote (z.B. Mathematik, Fremdsprachen oder musisch-künstlerische Angebote), 3.) fächerübergreifende Angebote (z.B. handwerkliche, hauswirtschaftliche oder technische Angebote und Angebote zum sozialen oder interkulturellem Lernen) und 4.) Freizeitangebote (gebundene oder ungebundene Angebote).

Diese Kategorisierung der Angebote lieferte die Grundlage für die Bildung von vier Indizes, die die Qualität und das pädagogische Profil des schulischen Ganztagsangebotes widerspiegeln (vgl. Holtappels 2007, S. 195ff.). Zur Bestimmung der Indizes wurden die

Werte aufsummiert, die die Schulen in den vier Angebotsbereichen erreichten, um die Vielfalt und den Umfang des Angebotsspektrums der Schulen im Ganztagsbetrieb erfassen zu können. Um zusätzlich einen globalen Indikator für die Breite des von den Schulen realisierten Angebotes zu erhalten, wurden die vier Indizes zu einem Index „Angebotsumfang und -breite“ zusammengefasst. Er zeigt an, inwieweit es den betrachteten Schulen gelungen ist, ein breites Angebotsportfolio im Ganztagsbetrieb für ihre Schüler/innen zu realisieren. Alle genannten Indizes werden zur besseren Vergleichbarkeit auf einen Wertebereich von 0 bis 1 normiert.

3. Empirische Forschungsergebnisse: Bedingungen für Entwicklungen in der Qualität des Bildungsangebotes der Ganztagsschulen

Im folgenden Teil werden ausgewählte Forschungsbefunde aus StEG präsentiert, die sich zunächst deskriptiv auf die längsschnittliche Entwicklung von Zielen und konzeptionellen Gestaltungsaspekten sowie des Bildungsangebotes der Ganztagsschulen beziehen. Sodann wird die Entwicklung der Angebotsqualität aufgrund von bi- und multivariaten Analysen unter Einbeziehung von Zielen, die die Schulen mit ihrem Ganztagsangebot verfolgen, der Qualität bzw. Ausgestaltung der konzeptuellen Grundlagen des schulischen Ganztagsbetriebes sowie Bedingungen der Organisationskultur und des Schulentwicklungsprozesses zu klären versucht.

3.1 *Entwicklung von Zielen und konzeptioneller Gestaltung in Ganztagsschulen*

Wenn eine Schule sich auf den Weg zur Ganztagsschule macht und eine ganztägige Schulkultur entwickelt und aufbaut, scheint es nahe liegend, pädagogische und soziale Zielsetzungen hinter der gewählten Konzeption zu erwarten. Die Entwicklung derartiger grundlegender Zielorientierungen für den Ganztagsbetrieb ist erstens Ausdruck für eine an pädagogisch-sozialen Zielen orientierte und fundiert durchdachte Bildungskonzeption. Zweitens wird damit eine zielbezogene und systematische Vorgehensweise erkennbar. Drittens kann an der Existenz von Zielen und der Zielrichtung auch das Niveau des pädagogischen Anspruchs an den Ganztagsbetrieb abgelesen werden.

Die Erfassung der Ziele im Schulkonzept

Die Schulleitungen wurden mit Hilfe einer Batterie von 29 Items (vierstufige Antwortskala), danach befragt, inwieweit ihre Ganztagsschule im Schulkonzept verschiedene pädagogische Ziele verfolgt. Die vier Zieldimensionen wurden mittels einer Hauptkomponentenanalyse mit anschließender Varimaxrotation identifiziert (vgl. Holtappels 2007, S. 142f.):

Die Zieldimension „Erweiterung der Lernkultur“ (8 Items, $\alpha = .88$) umfasst Ziele, die die herkömmliche Lernkultur anreichern und arrondieren (z.B. hinsichtlich des didak-

tisch-methodischen Vorgehens oder durch die Vermittlung von lernstrategischen Kompetenzen).

„Kompetenzorientierung und Begabungsförderung“ (8 Items, $\alpha = .81$) bezieht sich auf Ziele zur Berücksichtigung von Begabungen und zur Verbesserung der Schülerkompetenzen und Bildungschancen (z.B. durch die Steigerung des schulischen Leistungsniiveaus oder den Erwerb von Schlüsselqualifikationen).

„Gemeinschaft, soziales Lernen und Persönlichkeitsbildung“ (7 Items, $\alpha = .85$) bündelt Ziele in sozialen Bereichen und persönlicher Entwicklung (z.B. durch die Förderung der Lernmotivation oder des sozialen Lernens).

„Betreuung und Schulöffnung“ (6 Items, $\alpha = .69$) bezieht sich auf Betreuungsaspekte und institutionelle Öffnung nach außen (z.B. verlässliche Betreuung, Öffnung der Schule zum Umfeld oder Freizeit und Medienerziehung).

Im vorliegenden Längsschnitt ergeben sich für die Panel-Daten folgende Resultate: Im Gegensatz zur Grundschule, wo Betreuung und Schulöffnung am stärksten betont wird und die Entwicklung der Lernkultur das Schlusslicht unter den Zielfaktoren bildet (vgl. Holtappels 2007, S. 139 ff.), unterscheiden sich bei den Schulen der Sekundarstufe (vgl. Tab. 1) die Zielpreferenzen zu Welle 1 für die vier ermittelten Zielfaktoren nur geringfügig. Ebenfalls klein bleiben die Veränderungen über zwei Jahre hinweg. Sie sind nur für zwei Zielfaktoren signifikant: Ein wenig stärker akzentuiert werden in 2007 die Zielfaktoren „Gemeinschaft, soziales Lernen und Persönlichkeitsbildung“ und „Betreuung und Schulöffnung“.

Nach Organisationsform der Ganztagsschulen (vollgebunden, teilgebunden, offen) ist im Sekundarschulsektor im Längsschnitt keine substantielle Veränderung zu berichten (ohne Abb.). In Ausgangs- und Folgeerhebung werden ähnliche Werte und zudem nahezu die gleichen Unterschiede zwischen den Ganztagsschultypen sichtbar: Die Bedeutung der Zielfaktoren „Erweiterung der Lernkultur“ und „Kompetenzorientierung und Begabungsförderung“ in den Schulen zeigt sich als Gefälle von vollgebundenen (höchste Bedeutung der Ziele) bis zu offenen Ganztagsschulen, das auch zur zweiten Welle bestehen bleibt. Den beiden anderen Zieldimensionen wird hingegen nach wie vor in den Schulkonzepten aller drei Organisationsformen jeweils gleiche Bedeutung beigegeben. Nach Alter der Ganztagsschulen zeigen sich keine Veränderungen im Längsschnitt: Wie schon 2005 (s. ebd.) wird die Zieldimension „Betreuung und Schulöffnung“ in den jüngeren Ganztagsschulen, die seit zwei bis fünf Jahren bestehen, stärker gewichtet als bei den älteren Ganztagschulen, die unverändert die anderen drei Zielfaktoren signifikant stärker berücksichtigen.

Insgesamt wird deutlich, dass die schulischen Ganztagskonzepte hinsichtlich der im Schulkonzept verankerten Zielorientierungen offenbar nur geringfügige Veränderungen erfahren haben, im Wesentlichen scheinen sie stabil zu bleiben. Bei Ganztagsschulen mit hohem Anspruch ist dieses Ergebnis erfreulich. Es bedeutet aber auch, dass eher Stillstand als Weiterentwicklung dort beobachtbar ist, wo Schärfung und Elaborieren der Ziele zur Fundierung des Ganztagskonzeptes angezeigt wären.

Skala	Welle 1 MW SD	Welle 2 MW SD	t-Wert	Signi- fikanz: p-Wert	d
Erweiterung der Lernkultur	2.62 0.52	2.65 0.52	-1.60	0.111	/
Kompetenzorientierung und Begabungsförderung	2.62 0.51	2.62 0.52	-0.35	0.729	/
Gemeinschaft, soziales Lernen und Persönlichkeits- bildung	2.66 0.55	2.71 0.55	-2.73**	0.007	-0.09
Betreuung und Schulöffnung	2.73 0.51	2.78 0.49	-2.22*	0.028	-0.10
** $p < .01$, * $p < .05$ (zweiseitig) Quelle: StEG 2005 und 2007, Schulleitungsbefragung					

Tab. 1: Ziele der Ganztagschulen im Sekundarschulbereich im Längsschnitt 2005–2007 – Schulleitungsangaben (nur Panel-Schulen, gewichtete Daten); $n = 231$

Konzeptionelle Verbindung zwischen Unterricht und Ganztags-elementen

Die konzeptionelle Verbindung zwischen Unterricht und außerunterrichtlichen Ganztagsangeboten ist expliziter Bestandteil der Definition der Kultusministerkonferenz für Ganztagschulen (vgl. KMK 2008, S. 4). Eine Verzahnung zwischen dem stundenplanmäßigen Unterricht und den erweiterten Lerngelegenheiten in den Ganztags-elementen kann einerseits als Beleg für die ernsthafte Integration des Ganztagsbetriebes und dessen Gestaltungsbereiche in die Schul- und Lernkultur der Ganztagschule gesehen werden. Andererseits birgt eine solche Verbindung zwischen den verschiedenen Lern-, Erfahrungs- und Freizeitbereichen Chancen für die pädagogische Arbeit, um Lernprozesse und -ergebnisse in den einzelnen Feldern gezielt aufeinander zu beziehen.

Die konzeptionelle Verbindung von Unterricht und Ganztags-elementen wurde über sechs Statements geprüft, die mittels vierstufiger Antwortskala von den Schulleitungen zu beantworten waren ($\alpha = .84$). Die Operationalisierung erfolgte in der Weise, dass einerseits Indikatoren zu inhaltlichen und methodischen Verknüpfungen (z.B. curriculare Schwerpunkte, Verbindung AG-Themen und Unterricht), andererseits Indikatoren für die enge Kooperation des Personals in verbindenden Feldern als notwendige Voraussetzung für konzeptionelle Verzahnung heran gezogen wurden. Die Skala weist die Intensität der konzeptionellen Verbindung unterrichtlicher und außerunterrichtlicher Elemente aus. Die Befunde zeigen (s. Abb. 2), dass zu beiden Messzeitpunkten im Durchschnitt eine eher schwache konzeptionelle Verbindung besteht (MW 2005 = 2.42, MW 2007 = 2.57 auf einer Skala von 1.0 bis 4.0). Allerdings wird zwischen den beiden Messzeitpunkten eine gewisse signifikanzstatistisch nachweisbare positive Entwicklung deutlich.

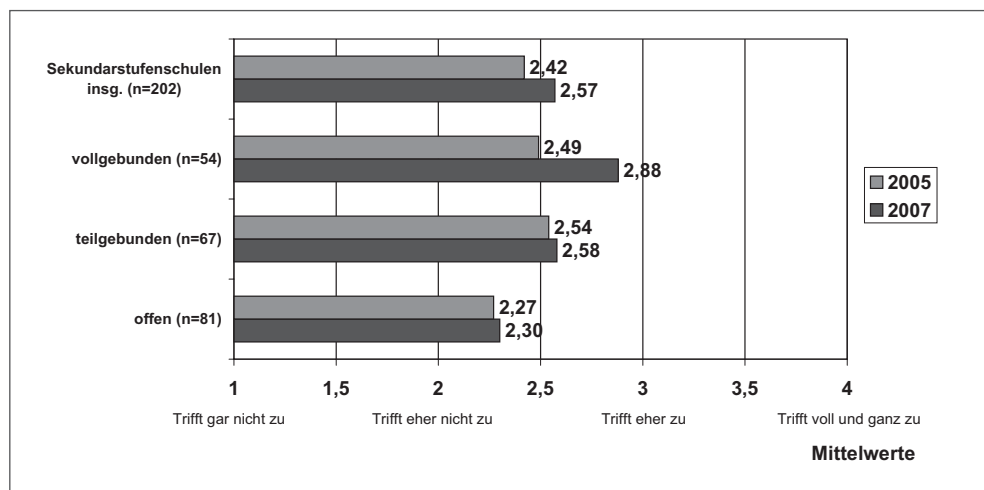


Abb. 2: Konzeptionelle Verbindung zwischen Unterricht und außerunterrichtlichen Ganztags-
elementen – Mittelwertvergleich bei gepaarten Stichproben (nur Panel-Schulen,
gewichtete Daten, Gruppierung nach Organisationsmodell erfolgte anhand der Schulan-
gaben der zweiten Erhebungswelle); $n = 202$
(Quelle: StEG 2005 und 2007, Schulleitungsbefragung)

Differenziert man allerdings die Schulen nach neueren und älteren Ganztagsschulen, so zeigen die älteren, mehr als fünf Jahre bestehenden Ganztagsschulen, die ohnehin bereits in stärkerem Maße konzeptspezifische Verbindungen der Ganztags Elemente mit dem Unterricht in der Ausgangserhebung aufwiesen, dass die Weiterentwicklung allein bei ihnen vonstatten gegangen ist. Dabei haben insbesondere die alten Ganztagsschulen im Sekundarbereich an der Verbindung der Angebote zum Unterricht gearbeitet, wodurch sie auf der Gesamtskala einen regelrechten Schub (MW 2005 = 2.51, MW 2007 = 2.94) verzeichnen können. Gleichzeitig haben sich die Streuungen und damit die Unterschiede zwischen den Schulen reduziert.

Entscheidende Bedeutung bei den Veränderungen im Zeitverlauf hat allerdings die Organisationsform der Ganztagsschulen hinsichtlich des Bindungsgrades für die Schüler-
teilnahme (s. Abb. 2): Während sich 2005 die Schulen der Sekundarstufe nach Orga-
nisationsformen im Hinblick auf die konzeptionelle Verknüpfung zwischen Unterricht
und Ganztagsangeboten nicht signifikant unterschieden, steigt zwei Jahre später mit dem
Bindungsgrad von offenen bis zu vollgebundenen Formen die konzeptionelle Verbin-
dung zwischen Unterricht und außerunterrichtlichem Bereich signifikant an: Die offenen
Ganztagsschulen betreiben die Verzahnung nach wie vor ohne Veränderung am wenig-
sten, was aufgrund des schwachen Bindungsgrades in der Schüler-
teilnahme mit ge-
ringen Möglichkeiten der Rhythmisierung und flexiblen Tagesgestaltung erklärbar ist.
Teilgebundene Systeme, vor allem aber die vollgebundenen zeigen deutlich ausgepräg-
ter die Integration von Unterricht und Ganztagsangeboten, wenngleich die prinzipiell
bestehenden Verzahnungsmöglichkeiten insgesamt durchaus noch nicht ausgeschöpft
werden.

Beachtlich ist: Im Längsschnitt traten bei offenen wie teilgebundenen Ganztagsschulen kaum Veränderungen ein, so dass die insgesamt sichtbare Qualitätsverbesserung bezüglich der konzeptionellen Verbindung der verschiedenen Lerngelegenheiten fast ausschließlich den *vollgebundenen Schulen der Sekundarstufe zuzuschreiben ist*; sie haben am deutlichsten ihre organisatorischen Möglichkeiten ausgeschöpft und sich über zwei Jahre weiterentwickelt (von MW = 2.49 auf MW = 2.88). Zugleich sind es hier vornehmlich die mehr als fünf Jahre alten Ganztagsschulen, die einen Entwicklungsschub zeigen und signifikant stärker als jüngere Ganztagsschulen eine Verzahnung zwischen Unterricht und Ganztagsangebot betreiben.

Möglicherweise haben öffentliche oder schulinterne Diskussionen um eine Fundierung des Bildungskonzeptes von Ganztagsschulen die Kollegien der seit langer Zeit bestehenden Ganztagsbetriebe zu einer Revision ihrer bisherigen Konzeptionen veranlasst. Die neueren Ganztagsschulen haben diese Diskussion möglicherweise noch vor sich und können zudem für die inhaltlich-methodische Entwicklung ihres Ganztagsbetriebes nicht auf langjährige Erfahrungen aufbauen. Zugleich kann der Entwicklungsstand auch mit Ressourcen (z.B. fehlende Lehrerstunden und Kooperationszeiten) zusammenhängen.

Trotz der für die alten vollgebundenen Sekundarstufenschulen hier günstiger ausfallenden Befunde, muss insgesamt konstatiert werden, dass die Ganztagsschulen in Deutschland im Durchschnitt konzeptionell eher noch unterentwickelt scheinen und Unterstützung für eine ganzheitliche Entwicklung ihrer Schul- und Lernkultur benötigen.

3.2 Ziele und Konzeption als Gelingensbedingungen für die Qualität des außerunterrichtlichen Bildungsangebotes

Wie entwickelt sich in Ganztagsschulen das Bildungsangebot in Umfang und Breite? Tabelle 2 gibt die Mittelwerte der vier Angebotsindizes sowie des zusammenfassenden Index „Angebotsumfang und -breite“ der im StEG-Projekt untersuchten Sekundarstufenschulen zu den beiden Messzeitpunkten 2005 und 2007 (Panel-Daten) wieder. Die Befunde verdeutlichen, dass die Schulen bereits zum ersten Erhebungszeitpunkt ein relativ umfangreich realisiertes Bildungsangebot im Ganztagsbetrieb aufwiesen. Wie schon die Veränderung im Gesamtindex „Angebotsumfang und -breite“ zeigt, erfolgte bis zum zweiten Erhebungszeitpunkt ein deutlicher und signifikanter Ausbau in den Angeboten. Betrachtet man die Entwicklungen in den einzelnen Angebotsindizes, dann lassen sich für drei der vier Angebotsbereiche signifikante Zuwächse feststellen: Die Angebotspalette wächst relativ deutlich und signifikant im Bereich der fachbezogenen Angebote (von .66 auf .78) und der Freizeitangebote (von .63 auf .71). Ein kleinerer, aber signifikanter Zuwachs lässt sich für den Bereich „Hausaufgabenbetreuung und Förderung“ beobachten (von .83 auf .87). Fächerübergreifende Angebote zeigen dagegen keinen Entwicklungszuwachs. Die Betrachtung der einzelnen Angebote deckt allerdings auch hier Elemente auf, die sich positiv entwickeln: So bestehen signifikante Zuwächse für Angebote zu „Formen zum sozialen Lernen“ und „Gemeinschaftsaufgaben“.

	Messzeit- punkt	Index-Mittel- wert	Standard- abweichung	t-Test für abhängige Stichproben
Angebotsindex 1: Hausaufgabenbetreuung und Förderung	t1 t2	.83 .87	.22 .18	t = -2.58 p = .011
Angebotsindex 2: Fachbezogene Angebote	t1 t2	.66 .78	.29 .23	t = -6.32 p = .000
Angebotsindex 3: Fächerübergreifende AGs/Kurse/Projekte	t1 t2	.73 .73	.23 .23	t = .29 p = .769
Angebotsindex 4: Freizeitangebote	t1 t2	.63 .71	.31 .30	t = -3.45 p = .001
Index „Angebotsumfang und -breite“	t1 t2	.71 .77	.16 .17	t = -4.98 p = .000
t Erhebungszeitpunkt: 1 = 2005, 2 = 2007 ** $p < .01$, * $p < .05$ (zweiseitig) (Quelle: StEG 2005 und 2007, Schulleitungsbefragung)				

Tab. 2: Die Entwicklung der vier Angebotsbereiche und des Gesamtindex von 2005 zu 2007 in den Sekundarstufenschulen (nur Panel-Schulen, gewichtete Daten); $n = 245$

In dem diesem Betrag zugrunde liegenden, eingangs dargestellten theoretischen Rahmenmodell wird angenommen, dass den Zielen und der Konzeption der Ganztagschulen bei der Erklärung von Unterschieden in der Ausbauqualität des Ganztagsbetriebes zwischen den Schulen ein besonderer Stellenwert zukommt. Den dieser Annahme zugrunde liegenden Beziehungsmustern soll daher mit Hilfe des in der StEG-Studie realisierten Längsschnitts nachgegangen werden. Im ersten Schritt werden dazu zunächst die Variablen des Bereichs „Ziele und Konzeption“ der ersten Erhebungswelle herangezogen, um ihre jeweiligen bivariaten Beziehungen zum Entwicklungsstand des Ganztagsangebotes zur zweiten Erhebungswelle zu prüfen. Die dazu herangezogenen Skalen sind in Tabelle 3 aufgeführt (für Beispielimts s. Fußnoten; zur ausführlichen Darstellung der Skalen s. Quellenberg 2008 und Holtappels u.a. 2007).

Um den vermuteten Einfluss der konzeptuellen Fundierung des Ganztagsbetriebes auf die Entwicklung des außerunterrichtlichen Angebotes zwischen 2005 und 2007 empirisch herauszuarbeiten, wurden Partialkorrelationen berechnet. Dabei wurde der bereits zum ersten Erhebungszeitpunkt im Ganztagsangebot erreichte Entwicklungsstand (operationalisiert über den Index „Angebotsumfang und -breite“ zur ersten Welle) aus den ermittelten bivariaten Beziehungen herauspartialisiert. Auf diese Weise werden die zur ersten Welle bestehenden Unterschiede in der Angebotsqualität statistisch kontrolliert. Daher spiegeln die so ermittelten Partialkorrelationen wider, welche Variablen des Bereiches „Ziele und Konzeption“ mit Entwicklungen im Ganztagsangebot von 2005 zu 2007 einhergehen, die sich nicht auf den bereits 2005 erreichten Entwicklungsstand zu-

Bereich „Ziele und Konzeption“				
Skala ¹ und theoretische Zuordnung im Rahmenmodell (MZIP 1)	Index „Angebotsumfang und -breite“ (MZIP 2)			
	Korrelation		Partialkorrelation	
	r	p	r	p
Gründungsmotive				
Pädagogische Entwicklungsziele ² ($\alpha = .82$)	.25**	<.001	.18*	.010
Orientierung an Ressourcenverbesserung ³ ($\alpha = .78$)	-.04	.580	-.06	.357
Ziele im Ganztagskonzept/Schulprogramm				
Erweiterung der Lernkultur ($\alpha = .88$)	.04	.525	-.03	.657
Kompetenzorientierung und Begabungsförderung ($\alpha = .81$)	.12	.089	.05	.460
Gemeinschaft, soziales Lernen und Persönlichkeitsbildung ($\alpha = .85$)	.06	.410	-.03	.664
Betreuung und Schulöffnung ($\alpha = .69$)	.04	.544	-.11	.103
Konzeptionelle Festlegungen im GTS-Konzept				
Inhaltliche Gestaltungselemente ⁴ ($\alpha = .84$)	.26**	<.001	.15*	.025
Ganztagsorganisation ⁵ ($\alpha = .80$)	.14*	.046	.05	.472
Entwicklungsarbeit ⁶ ($\alpha = .85$)	.08	.221	.01	.880
Konzeptionelle Verbindung von Unterricht und Angeboten ($\alpha = .85$)	.29**	<.001	.17*	.015
MZIP Messzeitpunkt der Variablen (1 = 2005, 2 = 2007) ** p<.01, * p<.05 (zweiseitig) (Quelle: StEG 2005 und 2007, Schulleitungsbefragung)				
1 Zur Darstellung der hier aufgeführten Skalen s. Text und die Skalendokumentation des StEG-Projektes: Quellenberg (2008, im Druck) sowie Holtappels u.a. (2007)				
2 Beispiel: Anreiz durch verbesserte Sachausstattung der Schule				
3 Beispiel: Verbesserung der Bildungschancen				
4 Beispiel: Festlegungen zu Formen des sozialen und interkulturellen Lernens				
5 Beispiel: Festlegungen zu Zeitorganisation und Rhythmisierung				
6 Beispiel: Festlegungen zu schulinternen Konzepten und Vereinbarung schulinterner Arbeitsfelder				

Tab. 3: Bivariate Beziehungen zwischen Variablen des Bereichs „Ziele und Konzeption“ zum MZIP 1 und dem Index „Angebotsumfang und -breite“ zum MZIP 2 mit und ohne Kontrolle des zum ersten MZIP im Ganztagsangebot bereits erreichten Standes (nur Panel-Schulen, gewichtete Daten); n = 245

rückführen lassen. Variablen, für die signifikante Partialkorrelationen ermittelt werden können, erklären die in der Angebotsqualität zu verzeichnenden Veränderungen. Als Datengrundlage dienten wieder die Angaben der Schulleitungen der 245 Sekundarstufenschulen, die an beiden Erhebungswellen der StEG-Untersuchung teilgenommen hatten. Fehlende Angaben wurden für diese Berechnungen mit Hilfe eines EM-Algorithmus² imputiert.

Die in Tabelle 3 berichteten Befunde decken vier signifikante Beziehungen auf: Schulen, die 2005 die Gründung bzw. den Ausbau des Ganztagsbetriebes stärker durch selbst gesetzte pädagogische Entwicklungsziele begründeten, mehr konzeptionelle Festlegungen hinsichtlich inhaltlicher Gestaltungselemente und der Organisation des Ganztages vornahmen und eine bessere konzeptionelle Verbindung von Unterricht und Ganztags-elementen erreichten, zeichnen sich zwei Jahre später durch ein breiter entwickeltes Angebotsspektrum aus. Wie die aufgeführten Partialkorrelationen zeigen, lässt sich der positive Effekt von drei der ziel- und konzeptbezogenen Variablen auch dann nachweisen, wenn die zur ersten Welle im Ganztagsbetrieb erreichte Ausbauqualität statistisch kontrolliert wird. Die ziel- und konzeptbezogenen Variablen erweisen sich damit, auch unabhängig von dem bereits 2005 erreichten Stand in den Angeboten, als prädiktiv für den Entwicklungsfortschritt im Ganztagsangebot.

Um die Bedeutung dieser drei Variablen für den Entwicklungsfortschritt im Ganztagsangebot weiter herauszuarbeiten, wurde eine multiple Regression durchgeführt. Mit dieser Analyse zeigt sich, welcher Anteil der Angebotsqualität sich auf Unterschiede in diesen Variablen zurückführen lässt. Insgesamt können auf diese Weise 14,3 Prozent der Varianz in der Angebotsentwicklung erklärt werden ($R = .378^{**}$, $F_{4,208} = 11.5$, $p < .001$). Jede der drei Variablen trägt in dem Regressionsmodell dabei einen eigenständigen signifikanten Anteil zur Prädiktion bei. Aufgrund des zum ersten Erhebungszeitpunkt durch den Index „Angebotsumfang und -breite“ erfassten Entwicklungsstandes in den Angeboten können 18,7% des Angebotsindex der zweiten Welle aufgeklärt werden ($r = .432^{**}$, $p < .001$). Kombiniert man die beiden Erklärungsmodelle, dann lässt sich der Anteil auf 23,8 Prozent steigern ($R = .488^{**}$, $F_{4,207} = 16.1$, $p < .001$).

Die bisher berichteten Prädiktormodelle stützen sich ausschließlich auf Erklärungsvariablen, die zur ersten Erhebungswelle erhoben wurden. Damit bleibt die konzeptuelle Entwicklungsarbeit, die die Schulen bis zum zweiten Erhebungszeitpunkt geleistet haben, unberücksichtigt. In den nachfolgenden Analysen wird diese mit einbezogen.

Auch in der zweiten StEG-Erhebungswelle wurden die untersuchten Schulen zu ihren Zielen im Ganztags- bzw. Schulkonzept, den im Ganztagsbetrieb vorgenommenen konzeptuellen Festlegungen und den zwischen Unterricht und außerunterrichtlichen Angeboten bestehenden konzeptuellen Verbindungen befragt. Tabelle 4 führt die Korrelationen der entsprechenden Variablen mit dem Gesamtindex „Angebotsumfang und -breite“ auf. Wie zuvor werden zum einen die einfachen bivariaten Korrelationen berichtet, zum anderen Partialkorrelationen. Bei letzteren wurde nicht nur der bereits zum ersten Erhebungszeitpunkt erreichte Entwicklungsstand des Umfangs und der Breite des Ganz-

2 Mithilfe des MVA-Moduls in SPSS 15.

Bereich „Ziele und Konzeption“				
Skala und theoretische Zuordnung im Rahmenmodell (MZIP 2)	Index „Angebotsumfang und -breite“ (MZIP 2)			
	Korrelation		Partialkorrelation	
	r	p	R	p
Ziele im Ganztagskonzept/Schulprogramm				
Erweiterung der Lernkultur	.10	.129	.15*	.033
Kompetenzorientierung und Begabungsförderung	.14*	.049	.05	.441
Gemeinschaft, soziales Lernen und Persönlichkeitsbildung	.07	.285	.07	.287
Betreuung und Schulloffnung	.04	.577	.00	.966
Konzeptionelle Festlegungen im GTS-Konzept				
Inhaltliche Gestaltungselemente	.31**	<.001	.18*	.010
Ganztagsorganisation	.13	.057	.03	.648
Entwicklungsarbeit	.14*	.045	.13	.053
Konzeptionelle Verbindung von Unterricht und Angeboten	.33**	<.001	.20**	.003
MZIP Messzeitpunkt der Variablen (1 = 2005, 2 = 2007) ** p<.01, * p<.05 (zweiseitig) (Quelle: StEG 2005 und 2007, Schulleitungsbefragung)				

Tab. 4: Bivariate Beziehungen zwischen Variablen des Bereichs „Ziele und Konzeption“ zum MZIP 2 und dem Index „Angebotsumfang und -breite“ zum MZIP 2 mit und ohne Kontrolle des zum ersten MZIP im Ganztagsangebot bzw. der Konzeptentwicklung erreichten Standes (nur Panel-Schulen, gewichtete Daten); n = 245

tagsangebotes, sondern auch der zur ersten Welle beobachtete Stand der konzeptuellen Entwicklung in der betreffenden Ziel- bzw. Konzeptvariable kontrolliert. In den berichteten Partialkorrelationen drücken sich daher die spezifischen Effekte der zwischen der ersten und zweiten Erhebungswelle vorgenommenen Veränderungen auf der konzeptuellen Ebene an den Schulen auf die im selben Zeitraum zu verzeichnende Angebotsentwicklung aus.

Die ermittelten Partialkorrelationen weisen für drei Variablen des Bereichs „Ziele und Konzeption“ der zweiten Erhebungswelle günstige Auswirkungen auf die Qualität des Ganztagsangebotes zu diesem Zeitpunkt auf. Da in den Analysen die Werte in diesen Variablen zum ersten Erhebungszeitpunkt kontrolliert wurden, können diese Effekte als Resultate der zwischenzeitlich veränderten konzeptuellen Grundlagen auf die Entwicklung der Breite des Ganztagsangebotes interpretiert werden: Eine Hinwendung zu einer stärkeren konzeptuellen Festlegung im Bereich der inhaltlichen Gestaltung des Ganztags-

betriebes sowie eine sich besser entwickelnde konzeptuelle Verbindung von Unterricht und Ganztagsangebot wirken sich offensichtlich positiv auf die Weiterentwicklung eines breiten Ganztagsangebotes aus. Beide Befunde decken sich mit den bereits für diese Variablen in der ersten Erhebungswelle ermittelten Beziehungen. Zusätzlich tritt hier eine weitere Variable mit einem signifikanten Beitrag zur Erklärung des Angebotsentwicklungsstandes hervor: Eine stärkere Betonung der Entwicklung der schulischen Lernkultur scheint sich ebenfalls günstig auf die Realisierung eines inhaltlich reichen Ganztagsangebotes auszuwirken.

Erweitert man das zuvor berichtete regressionsanalytische Prädiktionsmodell zur Vorhersage der Breite und des Umfangs des Ganztagsangebotes durch die drei Variablen, die sich in den Partialkorrelationsanalysen als einflussreich für den Ausbau und die Weiterentwicklung des Ganztagsangebotes erwiesen haben, steigt der erklärte Varianzanteil von 23,8 Prozent auf 27,9 Prozent.³

Insgesamt lässt sich damit die Breite und der Umfang des Ganztagsangebotes zur zweiten Erhebungswelle zu 9,2 Prozent auf Unterschiede in Variablen zurückführen, die in dem eingangs geschilderten theoretischen Rahmenmodell zur Erklärung der Ausbauqualität des Ganztagsbetriebes dem Bereich „Ziele und Konzeption“ zuzuordnen sind. Hier ist hervorzuheben, dass es sich dabei um einen eigenständigen Varianzanteil handelt, der den weiteren Ausbau des Ganztagsangebotes zu erklären vermag und nicht bereits durch den zum ersten Erhebungszeitpunkt erreichten Ausbaugrad im Ganztagsangebot bewirkt wird. Er spiegelt daher die günstigen Effekte wider, die eine bessere konzeptionelle Fundierung zum ersten Erhebungszeitpunkt sowie deren Weiterentwicklung bis zum zweiten Erhebungszeitpunkt auf die Verbesserung der Qualität des Ganztagsangebotes haben.

Bereits bei der Analyse der Ergebnisse der ersten Erhebungswelle zeigte sich ein beachtlicher Effekt der Variablen auf die Ausbauqualität des Ganztagsbetriebes, die dem Bereich „Ziele und Konzeption“ im theoretischen Rahmenmodell zuzuordnen sind. Bei der Bewertung der Größenordnung der festgestellten positiven Effekte der weiterführenden Arbeit der Schulen an den ganztagspezifischen Zielen und Konzepten auf die Angebotsentwicklung ist daran zu erinnern, dass durch das Auspartialisieren des schon zur ersten Welle realisierten Niveaus der Festlegungen der Ziele und Konzepte aus der Analyse der Einfluss des zu diesem Zeitpunkt erreichten Ausbaugrades eliminiert wurde. Es kann daher davon ausgegangen werden, dass den zielbezogenen und konzeptuellen Festlegungen eine eigenständige, für den erfolgreichen weiteren Ausbau des Ganztagsbetriebes entscheidende Rolle zukommt. Dies gilt umso mehr, wenn man bedenkt, wie viele weitere, hier nicht einbezogene Einflussgrößen (wie z.B. die den Schulen zur Verfügung stehenden finanziellen und personellen Ressourcen) den Umfang sowie den Inhalt und mithin die Qualität des schulischen Ganztagsangebotes ebenfalls entscheidend mitbestimmen.

Die Grenzen des bisher gewählten Analysemodells liegen freilich darin, dass hier zunächst ziel- und konzeptbezogene Einflussfaktoren geprüft worden sind, um die Bedeutung von Zielorientierungen und von fundierter Konzeptentwicklung zu prüfen. Diese

3 Die Prädiktoren der zweiten Welle wurden für die Analyse, wie bei der Bestimmung der Partialkorrelationen, um den Einfluss der Kontrollvariablen der ersten Welle bereinigt.

Variablen sind relevant für die derzeit laufende Phase der Neu- oder Weiterentwicklung in zahlreichen Schulen und die Arbeit der Unterstützungssysteme. Aufgrund des theoretischen Rahmenmodells (s. Abb. 1) wird allerdings erwartet, dass auch Merkmale der eigentlichen Schulentwicklungsarbeit und der Organisationskultur der Schule wichtige Einflussbereiche darstellen. Variablen dieser Bereiche haben sich bereits in den Auswertungen der ersten StEG-Erhebungswelle als bedeutsam erwiesen (vgl. Holtappels/Rollett 2007). Die längsschnittlichen Analysen dauern hier allerdings noch an.

3.3 Multivariate Zusammenhänge: Multiples Bedingungsgefüge bei der Entwicklung der Qualität des außerunterrichtlichen Bildungsangebotes

Um das Zusammenwirken der drei im theoretischen Rahmenmodell als Bedingungen der Ausbauqualität von Ganztagsschulen angenommenen Bereiche („Ziele und Konzeption“, „Entwicklungsprozess“ und „Organisationskultur“) zu illustrieren, wird im Folgenden eine Strukturgleichungsanalyse berichtet. In dem Modell werden aus jedem Bereich ausgewählte Indikatoren der zum Zeitpunkt der ersten Erhebungswelle vorliegenden schulischen Bedingungen auf den Umfang und die Breite des Ganztagsangebotes zum ersten und zweiten Erhebungszeitpunkt bezogen. Für die mit AMOS 7.0 durchgeführte Analyse wurden die Angaben der Schulleitungen und Lehrerschaften jener 245 Sekundarstufenschulen herangezogen, die an beiden Erhebungswellen teilnahmen (Panel-Daten). Die Daten der Lehrkräfte wurden auf Schulebene aggregiert.⁴

In dem Modell erweisen sich wichtige Eingangsbedingungen der Zielorientierung und der Organisationskultur an den Schulen als einflussreich für den organisatorischen Entwicklungsprozess im Ganztagsbetrieb. So begünstigt eine stärkere Orientierung an pädagogischen Entwicklungszielen bei der Gründung bzw. Weiterentwicklung des Ganztagsbetriebes das Ausmaß, in dem in den konzeptuellen Grundlagen der Schulen ganztagspezifische Festlegungen getroffen werden. Zudem gelingt unter dieser Zielorientierung eine bessere konzeptuelle Verbindung zwischen dem Unterricht und den schulischen Ganztagelementen. Gleichzeitig wird an Schulen mit innovationsbereiteren Lehrerkollegien⁵ verstärkt eine Praxis intensiver Maßnahmen zur systematischen Qualitätsentwicklung⁶ (im Sinne gezielter Organisations-, Personal- und Unterrichtsentwicklung) betrieben. Letztere hat ihrerseits positive Effekte auf die konzeptionelle Fundie-

4 Innerhalb der einzelnen Messmodelle der latenten Variablen wurden acht korrelierte Fehlerterme ($p > .01$) freigesetzt. Die im Modell angenommene Eindimensionalität der latenten Faktoren wurde im Vorfeld überprüft. Zudem wurden vier längsschnittliche Korrelationen zwischen den Fehlertermen der vier Angebotsindizes, die die latente Variable „Angebotsumfang und -breite“ zur ersten bzw. zweiten Welle bilden, zugelassen.

5 Skala „Innovationsbereitschaft“ (Befragung der Lehrkräfte): 6 likertskalierte Items, $\alpha = .86$, Beispielitem: Die meisten Lehrkräfte unserer Schule sind neuen pädagogischen Ansätzen gegenüber aufgeschlossen.

6 Skala „Intensität von Maßnahmen der Qualitätsentwicklung“ (Befragung der Schulleitungen): 3 Items, $\alpha = .76$, Beispielitem: Systematische Personalentwicklung/Teamentwicklung.

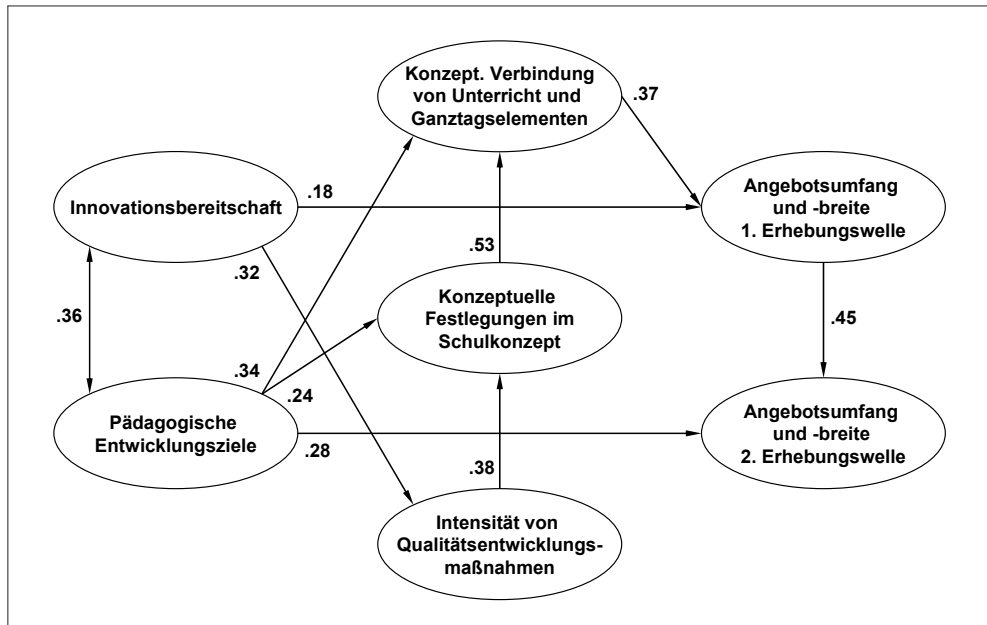


Abb. 3: Einfluss von Zielorientierung, Konzeption, Entwicklungsprozess und Organisationskultur auf die Qualität des Ganztagsangebotes und seiner Weiterentwicklung (nur Panel-Schulen, Schulleitungs- und Lehrerdaten auf Schulebene; $n = 245$. Strukturgleichungsanalyse auf Schulebene.

$\chi^2 = 564$, $df = 412$, $p < .001$ sg., $CFI = .959$, $RMSEA = .037$

(Quelle: StEG 2005 und 2007 – Schulleitungs- und Lehrkräftebefragung)

rung des Ganztagsbetriebes durch konsenshafte Festlegungen im schriftlichen Schulkonzept. Dieser Umstand wirkt sich wiederum günstig auf die realisierte konzeptionelle Verknüpfung von Unterricht und außerunterrichtlichen Angeboten aus. Die berichtete Abhängigkeitsstruktur illustriert beispielhaft die Beziehungen, die im eingangs dargestellten theoretischen Rahmenmodell zwischen den Bereichen „Ziele und Konzeption“, „Organisationskultur“ und „Entwicklungsprozess“ bestehen.

Für jeden dieser Bereiche lassen sich im Modell zudem direkte bzw. indirekte Effekte auf die Entwicklung eines qualitativ hochwertigen außerunterrichtlichen Bildungsangebotes im Sinne von Umfang und Breite des Ganztagsangebotes nachweisen. Schulen, die eine innovationsbereitere Lehrerschaft haben und denen – aufgrund einer günstigeren Zielorientierung, eines intensiver gestalteten Entwicklungsprozesses und besser entwickelter konzeptueller Grundlagen – eine stärkere Verbindung des unterrichtlichen mit dem außerunterrichtlichen Bereich gelingt, zeigen ein qualitativ besser entwickeltes Ganztagsangebot. Der positive Effekt dieses Bedingungs Zusammenhangs auf die Angebotsentwicklung zur zweiten Welle wird dabei durch den zur ersten Welle erreichten Entwicklungsstand im Ganztagsbetrieb vermittelt. Auf die Qualität des Ganztagsangebotes zur zweiten Erhebungswelle zeigt sich darüber hinaus ein weiterer eigenständiger direk-

ter Einflusspfad: Schulen, die die Gründung bzw. Weiterentwicklung ihres Ganztagsbetriebes in stärkerem Maße mit der Verfolgung pädagogischer Entwicklungsziele begründen, erreichen zwei Jahre später ein qualitativ besser entwickeltes Ganztagsangebot.

3.4 Fazit

Die vorgelegten Analysen verdeutlichen, dass Merkmale, welche die zielbezogene und konzeptionelle Arbeit an den Schulen kennzeichnen, nicht unerhebliche Bedeutung für die Qualität des Bildungsangebotes der Ganztagsschulen hinsichtlich Umfang und Breite haben. Anspruchsvolle pädagogische Zielorientierungen und systematische Arbeit am Schulkonzept, insbesondere an ganztagsspezifischen Elementen, zahlen sich demnach aus. Nicht umsonst setzt die praktische Schulentwicklungsarbeit häufig gerade auf der Ebene der konzeptuellen schulischen Grundlagen an. Mit den berichteten Befunden erweist sich dieser Ansatzpunkt auch für die Entwicklung des außerunterrichtlichen Angebotes als günstig. Eine erfolgreiche Ganztagserschulung sollte daher immer auch vor dem Hintergrund der Weiterentwicklung ganztagspezifischer Aspekte des jeweiligen Schulkonzeptes erfolgen.

Darüber hinaus konnte mit einer multivariaten Analyse unter Einbeziehung von ausgewählten Prädiktoren aus den Bereichen Ziele und Konzeption, Organisationskultur und Faktoren des Schulentwicklungsprozesses ein nicht unerheblicher Anteil der Entwicklung der Qualität des Bildungsangebotes erklärt werden. Zugleich ergibt sich ein Ertrag für die theoretische Diskussion insofern, als Hinweise für das Zusammenspiel von Ziel- und Konzeptmerkmalen, Organisationsvariablen und Prozessfaktoren – und damit auch für eine weitere Fundierung des theoretischen Rahmenmodells – zu Tage gefördert wurden. Die Befunde verdeutlichen die Komplexität des von den Schulen zu erbringenden Schulentwicklungsprozesses. So qualitativ hochwertig die konzeptuellen Grundlagen einer Schule sein mögen, ob sie tatsächlich im schulischen Alltag umgesetzt werden können, hängt – wie wir bereits in früheren Arbeiten belegen konnte (s. dazu Holtappels/Rollett 2007; Rollett/Holtappels 2008) – in entscheidender Weise auch davon ab, wie die schulischen Akteure die Organisationskultur der Schule ausformen (wie z.B. im Sinne von Innovationsbereitschaft, Kooperationskultur oder der sozial-klimatischen Bedingungen) und wie sie den eigentlichen Schulentwicklungsprozess (wie z.B. Maßnahmen der Qualitätsentwicklung, Nutzung externer Beratung oder das Ausmaß an Beteiligung der verschiedenen schulischen Gruppen) organisieren und ausgestalten.

In den auf dieser Befundlage aufbauenden zukünftigen Analysen gilt es, weitere Variablen der Organisationskultur (vor allem effektives Schulleitungshandeln, Kooperation des Personals, Lehrermitwirkung im Ganztagsbetrieb) sowie Variablen des Entwicklungsprozesses (z.B. systematische Schulentwicklungsstrategien, Akzeptanz, externe Unterstützung) als mögliche Prädiktoren zu prüfen und als weitere relevante Einflussfaktoren im Rahmen von Modellen zur Erklärung der längsschnittlichen Entwicklung im Ganztagsangebot einzubeziehen.

Literatur

- Bernhardt, V.L. (2004): Data analysis for continuous school improvement. Larchmont: Eye On Education.
- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2003): Verwaltungsvereinbarung Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“ 2003–2007. Berlin.
- Haenisch, H. (1993): Wie sich Schulen entwickeln. Eine empirische Untersuchung zu Schlüsselfaktoren und Prinzipien der Entwicklung von Grundschulen. Soest: Landesinstitut für Schule.
- Haenisch, H. (2003): Evaluation der schulischen Ganztagsangebote in Nordrhein-Westfalen. Ergebnisse der quantitativen und qualitativen Befragungen. Soest: Landesinstitut für Schule.
- Haenisch, H. (2004): Gelingensbedingungen für die Entwicklung und Umsetzung des Schulprogramms. Ergebnisse einer qualitativen Studie. In: Holtappels, H.G. (Hrsg.): Schulprogramme – Instrumente der Schulentwicklung. Weinheim u.a.: Juventa, S. 223–243.
- Hameyer, U. (1992): Die innere Qualität innovativer Grundschulen – Ergebnisse aus Fallstudien der Selbsterneuerungsfähigkeit. In: Hameyer, U./Lauterbach, R./Wiechmann, J. (Hrsg.): Innovationsprozesse in der Grundschule. Fallstudien, Analysen und Vorschläge zum Sachunterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 77–103.
- Holtappels, H.G. (1997): Grundschule bis mittags. Innovationsstudie über Zeitgestaltung und Lernkultur. Weinheim u.a.: Juventa.
- Holtappels, H.G. (2002): Die Halbtagsgrundschule. Lernkultur und Innovation in Hamburger Grundschulen. Weinheim u.a.: Juventa.
- Holtappels, H.G. (2003): Schulqualität durch Schulentwicklung und Evaluation. Konzepte, Forschungsbefunde, Instrumente. München: Luchterhand.
- Holtappels, H.G. (2004): Schulprogrammwirkungen und Organisationskultur – Ergebnisse aus niedersächsischen Schulen über Bedingungen und Wirkungen. In: Holtappels, H.G. (Hrsg.): Schulprogramme – Instrumente der Schulentwicklung. Weinheim u.a.: Juventa, S. 175–194.
- Holtappels, H.G. (2006): Stichwort: Ganztagschule. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9, H. 1, S. 5–29.
- Holtappels, H.G. (2007): Angebotsstruktur, Schülereteiligung und Ausbaugrad ganztägiger Schulen. In: Holtappels, H.G./Klieme, E./Rauschenbach, T./Stecher, L. (Hrsg.): Ganztagschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG). Weinheim u.a.: Juventa, S. 186–206.
- Holtappels, H.G./Heerdegen, M. (2005): Schülerleistungen in unterschiedlichen Lernumwelten im Vergleich zweier Grundschulmodelle in Bremen. In: Bos, W./Lankes, E.-M./Prenzel, M./Schwippert, K./Valtin, R./Walther, G. (Hrsg.): IGLU. Vertiefende Analysen zu Leseverständnis, Rahmenbedingungen und Zusatzstudien. Münster: Waxmann, S. 361–397.
- Holtappels, H.G./Klieme, E./Rauschenbach, T./Stecher, L. (Hrsg.) (2007): Ganztagschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG). Weinheim u.a.: Juventa.
- Holtappels, H.G./Rollett, W. (2007): Organisationskultur, Entwicklungsprozesse und Ganztagschulausbau. In: Holtappels, H.G./Klieme, E./Rauschenbach, T./Stecher, L. (Hrsg.): Ganztagschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG). Weinheim u.a.: Juventa, S. 209–226.
- Holtappels, H.G./Voss, A. (2006): Organisationskultur und Lernkultur – Über den Zusammenhang von Schulorganisation und Unterrichtsgestaltung am Beispiel selbstständiger Schulen. In: Bos, W./Holtappels, H.G./Pfeiffer, H./Rolff, H.-G./Schulz-Zander, R. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung, Band 14. Daten, Beispiele und Perspektiven. Weinheim u.a.: Juventa, S. 247–275.

- KMK – Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.) (2008): Allgemein bildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland-Statistik 2002 bis 2006. Bonn.
- Leithwood, K. (2000): Organizational learning and school improvement. Greenwich: CT.
- Mortimore, P./Sammons, P./Ecob, R./Stoll, L. (1988): School matters. The junior years. Salisbury: University of California Press.
- Quellenberg, H. (2008, im Druck). Dokumentation der Erhebungsinstrumente zur Studie zur Entwicklung von Ganztagschule (StEG). Materialien zur Bildungsforschung, Bd. 21. Frankfurt a.M.: Deutsches Institut für internationale pädagogische Forschung (DIPF).
- Ramseger, J./Dreier, A./Kucharz, D./Sörensen, B. (2004): Grundschulen entwickeln sich. Ergebnisse des Berliner Schulversuchs Verlässliche Halbtagsgrundschule. Münster: Waxmann.
- Rollett, W./Holtappels, H.G. (2008): Die Entwicklung der außerunterrichtlichen Angebotsstruktur an Ganztagschulen und ihre Determinanten. In: Bos, W./Holtappels, H.G./Pfeiffer, H./Rolff, H.-G./Schulz-Zander, R. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung, Band 15. Daten, Beispiele und Perspektiven. Weinheim u.a.: Juventa, S. 195–224.
- Sammons, P./Hillmann, J./Mortimore, P. (1995): Key characteristics of effective schools: A review of school effectiveness research. London: Institute of Education for the Office for Standards in Education.

Anschrift der Autoren:

Prof. Dr. Heinz Günter Holtappels, Institut für Schulentwicklungsforschung (IFS), Technische Universität Dortmund, Vogelpothsweg 78, 44227 Dortmund

Dr. Wolfram Rollett, Institut für Schulentwicklungsforschung (IFS), Technische Universität Dortmund, Vogelpothsweg 78, 44227 Dortmund